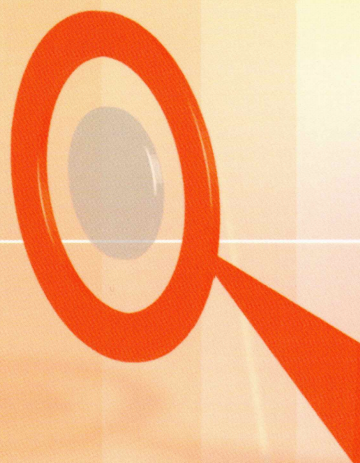


# УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ  
Николета ГУТВАЈН  
Душица МАЛИНИЋ  
Нада ШЕВА

Уреднице



БЕОГРАД, 2018.

Библиотека  
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

47



УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА  
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

*Издавач*

Институт за педагошка истраживања

*За издавача*

Николета Гутвајн

*Уреднице*

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,  
Душица Малинић и Нада Шева

*Лектор*

Јелена Стевановић

*Технички уредник*

Јелена Станишић

*Дизајн корица*

Бранко Цветић

*Програмски прелом и штампа*

Кућа штампе плус  
[www.stampanje.com](http://www.stampanje.com)

ISBN 978-86-7447-142-5

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

# УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,  
Душица Малинић и Нада Шева

БЕОГРАД  
2018.

## ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

### *Рецензенти*

Проф. др Снежана Стојиљковић

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Проф. др Сања Ђоковић

Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

159.947.5-057.874(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ квалитета и доступности образовања у Србији : уреднице Емилија Лазаревић ... [i dr.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 336 стр. : граф. прикази ; 24 cm. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 47)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије" ..."-> прелим. стр. - Тираж 300. - Стр. 7-14: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-142-5

1. Лазаревић, Емилија [уредник] [аутор додатног текста]

а) Ученици - Мотивација - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Учење учења - Зборници д) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 272243468

# РАЗВОЈ И ПОДСТИЦАЊЕ АУТОНОМНИХ ТИПОВА МОТИВАЦИЈЕ У ШКОЛИ

---

**Ивана Ђерић<sup>1</sup>**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Деца започињу период школовања заинтересована и радознала. Током времена опада мотивација ученика да уче и школа постаје место које им је све мање инспиративно. Просветни радници, такође, опажају да се радозналост ученика и жеља за стицањем знања смањују пред крај разредне наставе, а наставници у предметној настави имају тешкоће да одаберу одговарајуће начине како би мотивисали ученике да уче (Ђерић, 2014). У складу са тим, наставници не могу увек да рачунају на унутрашњу мотивацију детета (Ryan & Deci, 2000). Премда је једноставније радити са ученицима који су жељни знања, изазов наставничке професије је да се подстакну да уче они ученици чија је мотивација недовољна, варира или је у потпуности одсутна. Да бисмо остварили циљеве које савремено образовање поставља, потребно је да се осмисле начини како да се заинтересују ученици који негативно вреднују образовање, показују отпор према школским задацима и доживљавају активности учења као споља наметнуте.

Педагошка струка не очекује од савременог наставника само да поучава ученике, већ и да примењује одговарајуће мотивационе поступке посредством којих пружа подршку ученицима да остваре своје потенцијале, чак и кад они нису примарно заинтересовани. Зато се аутономни типови мотивације издвајају као посебно важна тема у разговорима у образовању, нарочито из позиције наставничког утицаја на заинтересованост ученика да уче. Циљ овог рада је да се укаже на релевантну литературу и да се да преглед истраживачких налаза о мотивацији и аутономији ученика у школи. Представљени су кључни концепти из перспективе теорије самодетерминације, као и резултати домаћих и иностраних студија који поткрепљују значај улоге наставника у покретању, јачању и одржавању различитих типова мотивације (од спољашне до аутономнијих типова мотивације). На крају рада дат је преглед мотивационих поступака

---

<sup>1</sup> E-mail: ivana.brestiv@gmail.com

---

наставника, заснованих на емпиријским доказима, који доприносе већој мотивацији и аутономији ученика у школи.

## ■ Дефинисање аутономије<sup>2</sup>

Идеја о аутономији ученика присутна је дуго у делима педагошких класика – о њој раправљају многи мислиоци који су дали допринос развоју педагошких наука (Dirkem, 1981; Dewey, 2004; Ferrière, 1921; Freire, 1996; Neill, 1953). Представници актуелних мотивационих теорија у домену образовања такође наводе да је подстицање аутономије ученика у васпитнообразовном процесу важан и достижан педагошки циљ. Концепт аутономије ученика и других актера у образовању емпиријски је доказан у контексту теорије самодетерминације (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002).

На основу прегледа и анализе различитих теоријских одређења у педагошкој литератури могу се издвојити два скупа дефиниција о аутономији ученика: (1) први скуп дефиниција обухвата одређења која се темеље на опису потреба, особина и/или понашања појединца; (2) други скуп дефиниција о аутономији укључује такође потребе, особине и/или понашања појединца, али и непосредни контекст дететовог живота и развоја – разред и школу – у оквиру кога ученик развија самодетерминисане облике понашања кроз интерперсоналне односе са наставницима и другим актерима у школи.

Ради потпунијег сагледавања значења овог концепта у дискурсу о образовању, потребно је да се истакне разлика између појмова аутономије и независности (Ryan & Lynch, 1989). Аутономија значи деловати у складу са властитим вредностима, циљевима и интересовањима, али у садејству и размени са другима (Batia, 2007), док потпуна независност подразумева одсуство сродности и блиских веза са другим особама (Deci & Ryan, 2008). Дететово понашање је ипак одређено окружењем у којем делује и другим значајним особама са којима успоставља релевантне интеракције (Deci & Ryan, 2008).

У домаћој миксметодској студији о аутономији ученика у васпитнообразовном процесу дефинисано је значење овог концепта. Одређује се као потреба, право и одговорност ученика да, у складу са развојним (интересовања, вредности, циљеви) и узрасним карактеристикама, изражавају сопствене перспективе, идеје и мишљења, да самостално и/

<sup>2</sup> Термини самодетерминација, аутономија и аутономна мотивација се употребљавају (*самодетерминација, аутономија и аутономна мотивација употребљавају се*) у овом тексту као синоними.



или групно праве одређене изборе, да планирају и иницирају одређене активности и доносе одлуке о питањима која их се тичу (Đerić, 2014). Аутономија ученика на свим узрастима се развија и подстиче у наставним и школским ситуацијама које карактеришу подржавајући интерперсонални односи са наставницима и другим значајним актерима у школи.

Многим просветним радницима није познат концепт аутономије. Чак имају позитивнији однос према мотивационим стратегијама које карактерише контрола, него према стратегијама које подржавају аутономију ученика (Newby, 1991). Аутономија из перспективе просветних радника у нашој средини често се разуме као попустљив однос према детету, одсуство контроле и обезвређивање ауторитета наставника, због чега се неговање и подстицање аутономије ученика доживљава као „опасан и клизав терен“ (Đerić, 2014). Међутим, пружање подршке аутономији не подразумева ситуацију у којој постоји одсуство дисциплине, неограничена слобода, недостатак смерница и правила понашања (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Ученици не могу да уче у контексту занемаривања или хаоса. Потребна им је структура и усмеравање од стране наставника, али на начин на који се подстиче развој њихове аутономије (Ames, 1992). Потребно је да се такве норме, правила и очекивања спроводе у школи на аутономно подржавајући начин. Занимљиво је да ученици придају концепту аутономије следећа значења: права, промене, акција, идеје, глас ученика, слобода мишљења, избор, иницијатива и мотивација (Đerić, 2014), што је веома сродно теоријским и концептуалним тумачењима овог појма. Ученици су овај концепт повезали са спремношћу наставника да уважава глас ученика и њихово мишљење; са ангажовањем и иницијативом ученика у животу и раду школе; као и са бољом мотивацијом за учење и унапређивањем наставног процеса.

## ■ Развој аутономије

Људски развој није механички већ органски процес. Не могу се прецизно предвидети његови будући исходи, али је важно да се стварају подстицајни услови у којима ће се развијати људски потенцијали (Robinson, 2009). Према теорији самодетерминације, дете се рађа са енергијом да расте и развија се, да унапређује своје потенцијале и да овлада светом који га окружује (Deci, 1975). Од када се роди дете има потребу да своје понашање доживи као самоиницирано и самодетерминисано, односно да предузима активности



у складу са сопственим избором (deCharms, 1968). Оно настоји да своја понашања и акције покреће на основу самодетерминисаних и аутономних мотива (Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Deci & Ryan, 2008).

Поред базичне потребе да се осећа *аутономно* дете настоји да развија *доживљај компетентности* и да успоставља *садржајне и смислене односе* са другим особама у свом окружењу. Без обзира да ли се ради о истраживачким активностима одојчета, активностима током учења деце и младих у формалним школским условима и/или образовним неформалним активностима у одраслом добу – тежи се задовољавању ових трију базичних потреба што позитивно утиче на мотивацију појединца да активно учи, расте и да се развија (Ryan & Deci, 2009). Оптимални исходи у развоју се постижу када су аутономија, компетентност и интеракција, као базичне људске потребе, уравнотежено и подједнако задовољене у различитим контекстима (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008).

Оптималан развој аутономије детета зависи од међусобног дејства биолошких и социјалних чинилаца. Развој аутономних облика понашања код деце условљен је, с једне стране, сазревањем способности која су у основи саморегулативних понашања (на пример, развој свести, рефлексивности), а с друге стране, узајамном интеракцијом са друштвеним окружењем које стимулише и охрабрује таква понашања (Ryan, 2005). Када одрасли реагују правовремено и адекватно на дететове унутрашње сигнале, осећања и потребе, то се позитивно одражава на развој аутономних облика понашања детета. Насупрот томе, одсуство подржавајућег односа може утицати на то да дете у каснијим фазама живота неће бити кадро да препознаје своја унутрашња стања и да ће мање бити осетљиво у односу на осећања других људи.

Тврди се чак да рана трауматична искуства могу пореметити развојну линију аутономије (Ryan, 2005). У складу са тим, улога одраслог у развоју доживљаја аутономије односи се на отвореност према дечијем искуству, антиципацији дететових потреба и захтева, на пружање детету одговарајуће и благовремене реакције и креирање оптималног и стимулативног окружења које доприноси развијању доживљаја аутономије, компетентности и повезаности са другима. С друге стране, проблематично понашање детета може да утиче на смањену родитељску осетљивост за његове потребе, што даље отежава развој аутономије код детета и успостављање интерперсоналне блискости са родитељима (Ryan, 2005). Такође, у контексту школе, наставници који пружају већу подршку аутономији ученика на часу

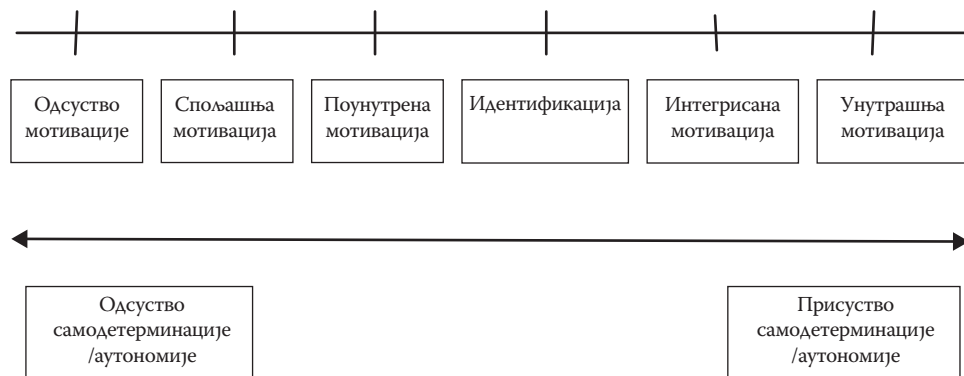
доприносе још већем ангажовању ученика, док наставници који реагују на пасивност и незаинтересованост деце недоследним понашањем, принудом и занемаривањем додатно условљавају повлачење ученика (Skinner & Belmont, 1993).

## ■ Однос између аутономије и мотивације

У теорији самодетерминације аутономија и мотивација не могу се објаснити једна без друге (Deci & Ryan, 2002). На *континууму мотивације* смештени су различити типови мотивације: одсуство мотивације, спољашња мотивација, поунутрена мотивација, мотивација која се темељи на идентификацији, интегрисана мотивација и унутрашња мотивација (Слика 1).

На овом континууму можемо да сагледамо како мотивација ученика може да се мења и развија током времена. На разлику између ових типова мотивације утиче *доживљај аутономије* ученика у регулисању сопственог понашања и акција. Није нужно да се наведени типови мотивације развијају датим редоследом, зато што овај процес развоја мотивације није линеаран. То даје шансу сваком наставнику да покрене мотивацију ученика са „мртве тачке“.

Слика 1: Континуум мотивације (Deci & Ryan, 2002)



Шта значе ови типови мотивације и како да их наставници препознају у раду са ученицима (Đerić i sar., 2012)?

- *Одсуство мотивације* или *амотивацију* одликује непостојање жеље за учењем у потпуности. Ученик може бити немотивисан за учење уколико не види смисао и важност онога што треба да учи, има осећај

да неће успети да савлада градиво колико год учио и да неће постићи жељени/очекивани резултат упркос труду који би уложио.

- *Спољашња мотивација* може бити покренута разноврсним спољашњим средствима и овај тип мотивације је најчешће присутан у школи. На пример, ученик учи да би добио позитивну оцену (или другу врсту награде) или да би избегао казну која следи због лоше оцене.
- *Поунутрена мотивација* није покренута истинским жељама и потребама особе, док се активности/задачи ипак доживљавају као споља наметнути. Понашање ученика у том случају је одређено „наметнутим“ очекивањима других особа што код ученика изазива позитивна или негативна осећања према сопственој личности. На пример, ученик учи да би испунио очекивања родитеља/наставника што производи осећај поноса и доживљаја више вредности, или да би избегао осећања стида и кривице.
- Тип мотивације која је заснована на *идентификацији* јавља се кад ученик опажа да је одређено понашање лично корисно и стога се доживљава као изабрано и иницирано (увиђа неки практичан разлог). На пример, ученик учи истрајно, подстакнут властитом иницијативом и избором, у настојању да постигне добар школски успех који ће му касније омогућити да упише факултет.
- *Аутономна/интегрисана мотивација* подразумева да је понашање појединца интегрисано са његовим потребама, циљевима и вредности, односно са његовом личношћу у целини. Тако ученик који верује да је алтруизам једна од највиших људских вредности учи зато што зна да ће као лекар помагати другим људима.
- *Унутрашња мотивација* – ученик учи зато што му је интересно, ужива у тој активности, трага за новим и изазовним садржајима, за проширивањем и вежбањем сопствених компетенција. Таквог ученика препреке и тешкоће у учењу обично не могу демотивисати. Штавише, у њима види могућност да напредује даље, тестира и развија своје компетенције и проширује опсег свог знања.

На плану развоја мотивације кључан је процес интернализације посредством којег понашање које је првобитно подстакнуто спољашњим подстицајима може да се трансформише у аутономније облике понашања, а процесом интеграције интернализовани облици понашања се асимилиују са личношћу (Deci, Ryan & Williams, 1996). Другим речима, понашања која су у почетку била споља покренута могу бити интернализована и интегрисана у

личност тако да особа има доживљај да су изведена у складу са сопственом вољом и избором. Потпомагање процеса интернализације спољашње мотивације је изузетно значајно за ефикасну социјализацију и психолошко функционисање деце на свим нивоима образовања (Ryan & Deci, 2000).

Према континууму мотивације (Слика 1), аутономна мотивација представља највиши облик спољашње мотивације који је сличан унутрашњој мотивацији (Deci & Ryan, 1985). Да би мотивација ученика била у већој мери аутономна (кретала се са на континууму у десно) и подразумевала трајнију ангажованост ученика кроз дужи временски период, неопходно је да наставници буду усмерени на подстицање самодетерминисаних и аутономнијих облика понашања ученика. То могу успети уколико подстичу слободу изражавања на часовима, негују показану иницијативу, креирају прилике да ученици праве изборе и подстичу ученике да доносе разноврсне и бројне одлуке током процеса учења које су условљене зрелошћу и развојним нивоом детета (Ђерић, 2014). На пример, наставник може да подржи осећај аутономног деловања ученика на тај начин што ће улагати напор да им објасни вредности учења или потенцијалну личну корист коју им оно може донети (Tadić, 2015). Такође, ученик који је био у потпуности немотивисан почиње да се интересује за одређене садржаје, зато што је наставник стекао увид на који начин може да повеже његова лична интересовања, циљеве и потребе са садржајем наставне јединице (нпр. вожња скејтборда са појмовима из физике; учење формула из алгебре и геометрије помоћу музике и кроз плесне покрете). Један од начина је такође да ученици бирају садржаје на основу својих интересовања и да имају прилике да кроз искуство уче како да праве изборе и како да препознају последице тих избора (Dewey, 2004). Дакле, мотивација ученика да уче не мора да се подстиче само употребом спољашњих средстава као што су награде и казне, будући да тако формирана спољашња мотивација најчешће није дугорочна (Ђерић, 2014; Lalić-Vučetić, 2015). У зависности од педагошких поступка и техника које наставници примењују у раду са ученицима, мотивација може да има своје аутономније облике.

## ■ Карактеристике аутономно подржавајућег наставника

Повећава се број студија које испитују искуство ученика у вези са понашањем наставника у одељењу, јер се показало да су њихове процене релативно поуздане (Ђерић, 2014; Ryan & Grolnick, 1986; Wang & Holcombe, 2010). Деца и

адолесценти су компетентни да диференцирају различите типове понашања наставника. Умешни су да уоче суптилне разлике између наставника који подржавају или сузбијају потребе ученика за аутономијом у школи (Assor & Kaplan, 2001; Assor, Kaplan & Roth, 2002).

У једној миксметодској студији, на основу анализе наратива, дефинисан је профил наставника који је аутономно подржавајући из перспективе ученика (Ђерић, 2014). Наиме, издвојено је неколико *карактеристика* наставника које подстичу аутономију ученика: (а) наставник који је партнер ученицима; (б) наставник који је мотивисан и ангажован у раду са ученицима; (в) наставник који је осетљив за потребе и искуство ученика; (г) наставник који „уме“ да поставља здраве границе у односу са ученицима; (д) наставник који је отворен и жели да саслуша различите идеје и изборе ученика; (ђ) наставник који даје, прихвата и подстиче иницијативу ученика; (е) наставник који помаже ученицима да развијају своје актуелне и будуће потенцијале.

Насупрот томе, ученици су опазили извесне карактеристике понашања наставника који не пружа подршку аутономији ученика: (а) потреба да се претерано контролише понашање ученика; (б) директивност у понашању; (в) неосетљивост на потребе ученика; (г) доминатна улога наставника у организацији наставног рада; (д) недостатак личне мотивације у раду са ученицима; (ђ) уверење да ученици нису довољно зрели да практикују самодетерминисане и аутономне облике понашања и активности у васпитнообразовном процесу.

Мотивација и аутономија ученика зависи од *квалитета интерперсоналног односа са наставницима* (Deci & Ryan, 1985; Ђерић, 2014, 2016; Eccles & Midgley, 1989; Reeve & Jang, 2006). За оптималан развој аутономије потребно је да се однос са наставницима темељи на узајамном поверењу, поштовању и подршци из перспективе ученика (Ђерић, 2014). Друге студије показују да су ученици, чији су наставници показивали топлину, блискост и подршку, испољили већу мотивацију у учењу (Ryan & Grolnick, 1986; Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Када је однос са другим особама подржавајући, онда је развој аутономнијих облика спољашње мотивације олакшан, спољашње норме које се захтевају од ученика постају део идентитета и система вредности, а понашања која из таквих норми следе доживљена су као лично изабрана, самоиницијана и самодетерминисана (Ђерић, Bodroža i Lalić-Vučetić, 2012).

Подстицање аутономије ученика захтева подржавајући *ауторитет наставника*. На основу исказа наставника и ученика постоје три типа наставничког ауторитета (Ђерић, 2014): (а) попустљив и превише толерантан

наставник; (б) ауторитаран наставник који своје понашање према ученицима заснива на контроли и моћи; (в) позитиван ауторитет заснован на педагошком знању и вештинама. Основна разлика између ових типова ауторитета односи се на степен у којем наставник подржава аутономију ученика или потребе наставника да контролише понашање ученика и процес учења на часу. Обе групе испитаника закључују да би ауторитет требало да се заснива на умећу наставника да успостави *оптималан баланс између слободе и структуре у васпитнообразовном процесу*. С једне стране, ученицима је потребна слобода да изразе своју личност, потребе и интересовања, а с друге стране, улога наставника је да структурира, усмерава и води ученике кроз процес учења. Ауторитет таквог наставника није *априори* дат, не заснива се на страху и претњама, већ га наставник гради својим професионалним умећем у настави и партнерским односом који негује са ученицима.

У другим срединама емпиријски је потврђено да једна од најважнијих педагошких вештина наставника подразумева успостављање оптималног баланса између толерантности и ауторитета (Eccles & Midgley, 1989; Wubbles *et al.*, 2012). Наставник који уме да балансира између толерантности и ауторитета подстиче одговорност код ученика и негује њихову потребу за аутономијом. Настоји да оствари блиске односе са ученицима. Односи, атмосфера и рад у одељењу таквог наставника нису високо структурирани, границе су у прихватљивој мери пропустљиве и не постоје крута и ригидна правила понашања у одељењу. Уместо контроле ученика подржавајући ауторитет дефинише оквире дозвољеног и могућег, унутар којих је деци допуштено да бирају, да буду одговорна за последице својих избора и да се тако уче самосталности (Vranješević, 2005). Такав наставник примењује разноврсне методе рада, чешће организује рад ученика у малим групама и ученици су веома ангажовани у раду. Ови наставници настоје да „игноришу“ препреке које могу да ометају рад у одељењу и своју пажњу усмеравају пре свега на процес учења и ангажованост ученика.

## ■ Мотивациони стил понашања наставника

Поред тога што деца поседују природни капацитет да буду аутономна, теорија самодетерминације имплицира да се појава аутономнијих облика мотивације и понашања *не догађа сама по себи*, односно аутоматски (Deci & Ryan, 2008). Наставници сматрају да би аутономија ученика у школи требало да се развија постепено кроз различите наставне и школске активности, у

складу са узрастом и зрелошћу детета и уз усмеравање, праћење и вођење наставника (Đerić, 2014).

Мотивациони стил наставника може се представити на континууму у распону од високог степена контроле понашања ученика, средњег степена контроле и подстицања аутономије код ученика, до високог степена подржавања аутономије ученика (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Другим речима, понашање и мотивација ученика у настави могу бити покренути и регулисани аутономно или контролисано у различитом степену, што зависи од педагошких поступака које наставник користи. Мотивациони стил понашања који подржава унутрашњу мотивацију и више облике спољашње мотивације (описане у континууму на Слици 1) назива се *аутономно подржавајући стил* (Reeve, 2002, 2011; Ryan & Deci, 2002).

Наставници које карактерише аутономно подржавајући стил настоје да негују, охрабрују и развијају унутрашње мотивационе ресурсе ученика (потребе, интересовања, циљеве, мотиве). Овај стил карактеришу следећи облици инструктивног понашања наставника на часу (Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006): активно слушање ученика; увид у жеље ученика у вези са начином рада на часу; подстицање ученика да самостално решавају проблеме; постављање производних и рефлексивних питања ученицима; подстицање ученика да самостално постављају питања; стварање прилика да ученици сагледају градиво из различитих перспектива; пружање описне повратне информације ученицима о њиховом напредовању и квалитету њихових активности на часу; саветовање ученика о начинима на које могу да унапреде своје учење; уважавање мишљења ученика и њихових искустава током обраде наставног градива.

На супротном полу аутономно подржавајућег стила понашања налази се контролишући стил понашања који подразумева примену одређених стратегија посредством којих се подстиче друга особа да мисли, понаша се и осећа на начин који није потекао од ње саме (Deci & Ryan, 1987). Поред примене казне, директивног говора, вршења притиска и других екстринзичних подстицаја, контрола може бити подстакнута изазивањем осећања кривице, стида, анксиозности и осећања мање вредности (Ryan, 1982). Кад је понашање ученика покренуто и регулисано спољашњим средствима (на пример, посредством награде и казне), реч је о недовољно аутономном понашању детета и доминацији контролисаних облика мотивације. Одсуство контроле није довољно да се људи осећају слободно да бирају, организују своје акције или да реализују своје вредности, циљеве и интересе (Assor, 2012), зато што



искуство избора подразумева акцију која за појединца има смисла и која је подстакнута његовом вољом и унутрашњим мотивима, а не спољашњим чиниоцима (на пример, наставник сам одлучује или бира).

## ■ Истраживачки налази о мотивационим стилевима понашања наставника

Истраживање ученичких перцепција наставничког мотивационог стила у нашој средини показало је да ученици из 40 школа широм Србије разликују три врсте мотивационих поступака: (1) подстицање интересовања и компетенција ученика, (2) опште демотивационе поступке наставника и (3) постицање слободе мишљења и изражавања (Bodroža, Đerić i Gutvajn, 2015). У оквиру првог поступка ученици процењују да су то наставници који их подстичу да размишљају, откривају, истражују и решавају проблеме; да организују ваннаставне и ваншколске активности које су у складу са интересовањима ученика и у којима ученици могу да тестирају сопствене компетенције. Такав наставник је заинтересован да открије склоности и интересовања ученика и да помогне ученику да их реализује. Он поштује ученичке идеје и охрабрује их да самостално долазе до решења проблемских ситуација. У оквиру другог поступка ученици описују понашање наставника које смањује или чак гуши мотивацију за сазнањем, а то су: недостатак описне повратне информације и образложења оцено, критизерски однос према ученицима (не мисли се на конструктивну критику), непосвећивање пажње ученицима, прекидање ученика док говоре, обраћање само ученицима који се јављају на часу без настојања да се остали ученици укључе у дискусију. Трећа врста поступка односи се на слободу да ученици изразе своје мишљење, да постављају питања у вези са градивом, да укажу наставнику на његове грешке, као и да имају поверење у свог наставника. Занимљиво је да ученици процењују да наставници који не подстичу њихова интересовања и компетенције нису склони да их саслушају и уваже њихово мишљење на часу и да на њих делују демотивишуће.

Структура ученичких процена о наставничком уважавању и подстицању аутономије показала се као вишедимензионална и у другим студијама (Đerić, 2014, 2016). У овој студији обухватала је четири димензије понашања наставника која се тичу уважавања и подстицања аутономије ученика: (1) *Наставник подстиче слободу изражавања и продуктивну размену мишљења*; (2) *Наставник подстиче самосталност, слободу избора*

и одлучивања; (3) *Наставник спутава развој ученичких идеја и акција*; (4) *Наставник спутава слободу избора и одлучивања*. Они наставници који подстичу аутономију пружају слободу изражавања и размену мишљења, негују ученичку самосталност, дају слободу избора и могућност да ученици доносе одлуке у различитим ситуацијама. Насупрот томе, наставници који занемарују аутономију ученика не позивају ученике на слободу мишљења, не подстичу размену ученичких перспектива и идеја, спутавају самосталност, слободу избора и иницијативу ученика у процесу учења. Ученици у овој студији опажају да наставници недовољно уважавају и подстичу аутономију ученика у васпитнообразовном процесу, односно да ретко примењују поступке којима се јача доживљај аутономије код ученика. Када би на основу перцепција ученика представили однос наставника према аутономији ученика на једном континууму, подршка наставника би се кретала од стања равнодушности, преко недовољног до потпуног одсуства подршке аутономији ученика у васпитнообразовном процесу (Ђерић, 2014). Процене ученика о наставничком односу према аутономији у највећој мери одређене су доживљајем да се ангажују унутрашњи мотивациони ресурси ученика (њихове идеје, мишљење, потребе, искуства и интересовања), уз оптимизам наставника и пружање когнитивне, мотивационе и емоционалне подршке ученицима.

Подржавање аутономних облика понашања је важно за *доживљај задовољства* ученика наставницима који им предају. Конкретно, педагошки поступци који предвиђају задовољство ученика наставницима јесу подстицање слободе изражавања и размене мишљења, перспектива и идеја, док је значајан предиктор незадовољства ученика наставничко занемаривање и спутавање ученичких идеја и акција, као и потреба да бирају и одлучују (Ђерић, 2014; 2016).

Када је у питању однос девојчица и дечака према аутономном подржавајућем односу наставника у одељењу, постоје извесне разлике. У једној студији дечаци у поређењу са девојчицама процењују да наставници у већој мери подстичу њихова интересовања и компетенције (Bodroža, Ђерић i Gutvajn, 2015), док је у другој студији утврђено да дечаци и девојчице опажају разлике једино у домену подстицања њихове самосталности, слободе избора и одлучивања (Ђерић, 2014). Ове разлике у индивидуалном опажању аутономно подржавајућег понашања наставника вероватно се могу објаснити везом између личних, контекстуалних и ситуационих чинилаца (Bodroža, Ђерић i Gutvajn, 2015).

## ■ Закључци и педагошке импликације

Будући да је на системском нивоу потребно осмислити мере које би допринеле да се у већој мери подстиче аутономна мотивација свих актера у васпитнообразовном процесу (на пример, јачање наставничког доживљаја ефикасности и развијање интринзичних циљева током професионалне обуке наставника), у овом раду наводимо препоруке које би биле корисне наставницима током припреме и извођења наставе у учионици. Другим речима, наводимо примере поступака који су у релевантној теоријској и истраживачкој литератури препознати као ефикасни у непосредном раду са ученицима а тичу се развијања њихове мотивације, аутономије и ангажованости. Ипак, наставницима су потребни педагошки поступци и технике за које је емпијски доказано да подстичу развијање различитих облика мотивације ученика (Turner, Warzon & Christensen, 2011).

Препоруке се односе на инструктивно понашање наставника током часа (на пример, приликом предавања нове лекције, утврђивање и обнављања градива):

- да наставник покушава да индивидуално приступа ученицима у складу са њиховим темпом рада, кад год је то могуће (Reeve & Jang, 2006);
- да наставник покуша да усклади узрасне и развојне карактеристике ученика са садржајем учења који предаје (Ђерић, 2014; Jang, Reeve & Halusic, 2016);
- да наставник омогући ученицима да бирају наставне теме, методе и облике рада на часу у складу са њиховим интересовањима, мотивима и потребама (Ђерић, 2014; Ђерић, 2015a,b; Lalić-Vučetić, 2015);
- да наставник указује ученицима зашто је нека наставна јединица важна за учење, или на који начин неко градиво може бити лично релеватно за ученике (Tadić, 2015) – што се у литератури такође назива оријентисање као фактор који позитивно утиче на постигнуће ученика;
- да наставник током часа задаје проблемске задатака који стимулишу код ученика потребу да откривају, мисле и да самостално долазе до решења (Bodroža, Ђерић i Gutvajн, 2015).
- да приликом покретања дијалога наставник бира теме које су израз интересовања ученика (Ђерић, 2015b) с намером да се код ученика произведе преиспитивање и потреба за тестирањем туђих и властитих ставовишта;

- да наставник у што већој мери подстиче слободу изражавања и размену мишљења и перспектива на часу (Đerić, 2014; Đerić, 2015; Jang, Reeve & Halusic, 2016);
- да наставник подстиче ученика да постављају питања у наставном процесу (Assor, 2012; Đerić, 2015; Reeve, 2011) – *колико знам да питам, толико ми знања припада*;<sup>3</sup>
- да наставник приликом оцењивања ученика даје целовите, аутентичне и конкретне повратне информације о њиховом напредовању и успеху ученика у учењу и раду на часу (Đerić, 2015a,b; Jang, 2006);
- да наставници у већој мери покажу стрпљење у односу са ученицима уместо да врше притисак да добију тачан одговор приликом испитивања (Cheon, Reeve, Lee & Lee, 2018);
- да наставник настоји да похвала коју упућује ученику буде оријентисана на дететов напор и залагање, а не способности ученика (Dweck, 2016; Đerić, 2015a,b; Lalić-Vučetić, 2007);
- да наставник помогне ученицима да освесте властите циљеве учења и размотре планове како да их остваре (Mirkov, 2013);
- да наставници користе неутралан, флексибилан и недирективан стил комуникације насупрот наређивању, неконструктивном критиковању, употреби контролишућег језика („мораш“);
- да наставник настоји да током школске године организује истраживачки рад, пројекте и/или дијалог као најпогоднији начини за подстицање аутономне мотивације (Đerić, 2014, 2015a,b);
- да наставник није превише попустиљив нити превише строг када поставља захтеве током учења и у односу на понашања која очекује од ученика (Đerić, 2014).

Охрабрујуће је да наведена инструктивна понашања наставници могу да науче. Студије потврђују да је могуће научити мотивациони стил понашања наставника у одељењу који доприноси развоју самодетерминисаних и аутономних облика понашања ученика (Reeve, 2011; Cheon, Reeve & Moon, 2012). У новијој студији аутори су (Cheon *et al.*, 2018) трагали за одговором који су то стечени лични и професионални ресурси који током стручног усавршавања доприносе јачању стила понашања усмереног на уважавање и подстицање аутономије ученика. Утврдили су два статистички значајна медијатора који посредују у процесу професионалног учења – јачање наставничког доживљаја

<sup>3</sup> Речи песника Мике Антића.

ефикасности и развијање интринзичних циљева које желе да постигну у настави. Наиме, наставници су стекли јачи доживљај ефикасности током увежбавања аутономно подржавајућих облика понашања на обукама, јер су имали прилике да вежбају и да се опробају у реалним ситуацијама, да посматрају угледне часове и примере добре праксе и да добију охрабрење и подршку од фацилитатора током процеса професионалног учења. Поред тога, били су подстицани да развијају интринзичне наспурот екстринзичним циљевима које желе да постигну у својој наставној пракси. На пример, да у мањој мери теже да ученици постижу високе скорове на тестовима (екстринзични циљеви), а у већој мери да на часовима узимају у обзир перспективу ученика, да промовишу размену и аргументацију између ученика, да повезују наставне јединице са личним интересовањима, циљевима и потребама ученике (интринзични циљеви). Емпиријске студије домаћих аутора потврдиле су такође да је потребно да наставници у професионалним обукама и иновативним процесима искусе доживљај аутономије, компетентности и повезаности са другима како би успешније уводили и одржавали новине, као и да би развијали знања и вештине стечене на обукама (Ђерић, Malinić i Šefer, 2017). Могли бисмо да закључимо да нема аутономног ученика без аутономног наставника. Вишеструко је значајно подстицати самодетерминисане и аутономније облике понашања током процеса учења како би се осигурао одговарајући квалитет мотивације – како код ученика у школским и наставним активностима, тако и код наставника током професионалних обука.

## ■ Литература

- ☞ Ames, C. (1992). Classrooms – goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- ☞ Assor, A. & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In A. Efklides, J. Kuhl & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 101-120). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- ☞ Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- ☞ Batia, A. S. (2007). *Relationships among personality, self-determination and exercise behavior* (doctor dissertation). University of Florida.
- ☞ Bodroža, B., Ђерић, I. i Gutvajn, N. (2015). Ученичке перцепције наставничких мотивационих поступака. *Nastava i vaspitanje*, 59(3), 469-487. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- ☞ Cheon, S. H., Reeve, J. & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396.

- ☞ Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y. & Lee, J-W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51
- ☞ Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Publishing Co.
- ☞ de Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- ☞ Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- ☞ Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- ☞ Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- ☞ Deci, E. L. & R. M. Ryan (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- ☞ Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- ☞ Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ☞ Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Dover Publications.
- ☞ Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- ☞ Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139–186). New York: Academic Press.
- ☞ Đerić, I., Bodroža, B. i Lalić-Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija: pojam i razvojni kontekst. U J. Šefer i S. Ševkušić (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Novi pristup obrazovanju. Prvi deo* (str. 125–152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Đerić, I. (2014). *Mogućnosti i ograničenja razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu* (odbranjena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- ☞ Đerić, I. (2015a). Unapređivanje nastave u osnovnoj školi: perspektive učenika. U E. Lazarević, J. Stevanović, J. i D. Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse* (str. 139–151). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Đerić, I. (2015b). Učenički projekti: podsticaj inicijativi. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (ur.), *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu. Priručnik za škole* (str. 157–177). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Đerić, I. (2016). Kako nastavnici podstiču autonomiju učenika. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Đerić, I., Malinić, D. i Šefer, J. (2017). Kako unaprediti proces inoviranja školske prakse. *Inovacije u nastavi*, 30(4), 1–13.
- ☞ Ferrière, A. (1921). *L' autonomie des eolières: L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- ☞ Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- ☞ Jang, H., Reeve, J. & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701.
- ☞ Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.



- ☞ Lalić-Vučetić, N. (2015). *Postupci natavnik u razvijanju motivacije učenika za učenje* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako. Pristupi u proučavanju činilaca koji deluju na učenje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- ☞ Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- ☞ Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- ☞ Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- ☞ Reeve, J. (2011). Teaching in ways that support students' autonomy. In D. Mashek & E. Hammer (Eds.), *Enhancing teaching and learning* (pp. 90-103). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- ☞ Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- ☞ Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- ☞ Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: A self-report and projective assessment of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- ☞ Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- ☞ Ryan, R. M., Deci, E. L. & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol. 1, pp. 618-655). New York: John Wiley.
- ☞ Ryan, R. M. (2005). The developmental line of autonomy in the etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. *Development and Psychopathology*, 17, 987-1006.
- ☞ Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- ☞ Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. London: Penguin Books.
- ☞ Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- ☞ Tadić, A. (2015). Autonomija učenika u razrednom kontekstu – kritička perspektiva teorije samoodređenja. *Nastava i vaspitanje*, 64(1), 101-115.
- ☞ Turner, J. C., Warzon, K. B. & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 48, 718-762.
- ☞ Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262.



- ☞ Vansteenkiste, M., Niemiec, C. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement. The decade ahead, Vol. 16* (pp. 105–166). UK: Emerald Publishing.
- ☞ Vranješević, J. (2005). Participacija učenika i autoritet nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 18(4), 83-91.
- ☞ Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.